إضاءات نقدية (فصلية محكّمة)
السنة الثانية – العدد الخامس – ربيع ١٣٩١ش/آذار٢٠١٢م

تعليم اللّغة العربيّة فی إيران (دراسة نقدية فی أهدافها ومناهجها)

محمّد نبی أحمدی*
علی سليمی**

الملخص
إنّ مناهج تعليم اللغة لاتكون من العلوم والفنون المتوطّنة ضرورة. ولهذا فمن الضروری الاستفادة من المناهج العالمية الجديدة لتعليمها، وإنّ الأساليب القديمة تحتاج إلی التصليح، والتحسين، والتحديث علی مرّ الزمن. علی سبيل المثال إنّ تعليم اللّغة الثانية علی أساس المناهج المنسوخة مثل: "الترجمة والنحو" أقصيت منذ سنوات فی العالم؛ لكنّها كانت ولاتزال تسود علی نظامنا التعليمی فی إيران. ورغم أنّنا أدركنا بأنّ هذه الأساليب لاتلبّی حاجاتنا فی التعليم لكنّنا نستخدمها ولانغيّرها. فمن الضروری أن يبنی تعليم اللّغة علی أساس توفّر شروط، منها أنّ أسلوب التعليم لايكون ثابتاً ومن الممكن أن نغيّره بالتدرّج مع تطوّر التقنيّات التعليميّة ووسائطها وفق مناهجها الجديدة فی العالم.

الكلمات الدليلية: التخطيط العلمی، اللّغة العربيّة فی إيران، مناهج التعليم الحديثة.

---

*. أستاذ مساعد بجامعة رازی فی كرمانشاه، إيران.Mnabiahmadi@razi.ac.ir
**. أستاذ مشارک بجامعة رازی فی كرمانشاه، إيران. Salimi1390@yahoo.com
التنقيح والمراجعة اللغوية: د.هادی نظری منظم
تاريخ الوصول: ١٣٩١/٢/١١هـ. ش   تاريخ القبول: ١٣٩١/٢/٢٥هـ. ش

المقدّمة

إنّنا وبالعناية إلى آيات: ﴿**الرَّحْمنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الإِنْسانَ عَلَّمَهُ الْبَيان**﴾ (الرحمان: ١– ٤) نرى أنّ اللّه سبحانه يؤكّد على تعليم اللغة بعد تعليم القرآن وبيان خلق الإنسان. أو في آية: ﴿**ومِنْ آياتِهِ خَلْقُ السَّماواتِ والْأَرْضِ واخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وأَلْوانِكُمْ إِنَّ في ذلِكَ لَآياتٍ لِلْعالِمين**﴾ (الروم: ٢٢) نلاحظ أنّه تعالى يعدّ اختلاف الألسنة من آياته؛ كلّ هذه تدلّ على أنّ اللّغة وتعليمها مهمة. وإنّ الرسول (ص) في أوائل تأسيس الدولة الإسلامية يوصي أحد أصحابه باسم زيد أن يتعلّم اللغة السريانيّة للإشراف على عقد العهود مع الدول الأجنبيّة. يدلّ هذا على أنّ تعليم اللّغات العالمية الحيّة كانت ذات أهمية مرموقة في تاريخ الأمة الإسلامية. وتتبيّن أهميّة الموضوع مع ظهور الحركة العظيمة للترجمة من القرن الثاني حتّى الخامس للهجرة وترجمة العلوم الحديثة التي كتبت باللّغة اليونانيّة في العالم على يد أفراد كحنين بن اسحاق وأولاده.

علماً بأنّ العالم في عصرنا قد تحوّل إلى قرية صغيرة من حيث العلاقات، وأنّ العلوم والإبداعات تتقدّم كلّ يوم أكثر من الماضي، وبسبب الحاجة إلى هذه العلوم والإبداعات، اشتدّت ضرورة تعلّم اللّغات الأجنبيّة كثيراً؛ وخاصّة اللّغة الرسميّة لعالم الإسلام أي اللغة العربيّة الّتي تحظى بأهميّة بالغة في إيران منذ العصور القديمة حتّى العصر الحاضر.

فإذا أردنا النجاح على صعيد تعليم اللّغة العربيّة في إيران فلابدّ من القيام بتخطيط علميّ له. وكما يقول فيوارز وجزنل: «إنّ التخطيط هو من أهمّ المشاكل في عمليّة التعليم. فمن الواجب أن يحقّق كلّ برمجة متطلّبات المتعلّمين في المجتمع حتّى يكون مؤثّراً ويسجّل لهم نجاحاً.» (ريني فرد، ١٣٧١ش: ١٨)

إنّ أهمّ موضوع يقع على المخطّطين هو أن يعتنوا بترسيم الأهداف التعليمية بعيداً عن الكليّة في الرؤية، ومتابعة مراحل تعرّف المتعلّم على اللغة، ثمّ مقدرته في مسير الأهداف وفي النهاية تقييم كيفيّة التعليم.

من الضروري أن يتعيّن مسير التعليم ووسائطه للمخطّطين قبل كلّ شيء حتّى تتحقّق الأهداف من وجهة نظرهم. ولأجل أن تبدأ هذه البرمجة دقيقة وعميقة في كلّ جوانبها، من الضروري أن تدرس قيود النظام التعليمي الحالي، وتقيّم الإمكانيّات الموجودة،

وتقدّر الحوائج الأماميّة. وبعد ذلک نستطيع أن نخطو نحو تحقّق الأهداف بإرادة قويّة دون اعتناء بإثارة الضجّات. إنّ تعليم اللّغة العربية كغيرها من اللّغات يستلزم تخطيطه على أساس الأنماط السائدة فى العالم، وألا نخطو فى الطريق الخاطئ الراهن.

فمن الواجب أن يحلّل كلّ من منهج التعليم، وسنّ المتعلّم، وتحديد بداية زمان التعليم ونهايته، والمقوّمات الأساسيّة للصفّ، واختيار النصوص الدراسيّة قبل القيام بتخطيط علميّ لتعليم اللّغة العربيّة فى إيران. هذا المقال يسعى إلى رسم صورة عن الحالة المطلوبة لتعليم اللّغة العربيّة فى إيران حسب هندسة اللّغة. وهذا المهم لايتحقّق إلا بالتعرّف على الوضع الحالى حتّى نتمكّن من تأسيس أسسها العمليّة. إذن علينا أن نفهم أين تكمن نقائص نظامنا التعليمى بحيث لايستطيع الطالب أن يقرأ نصّاً عربيّاً غيرمشكّل وهو قد أنفق عشر سنوات متوالية من عمره فى تعليم القواعد؛ ولماذا لايقدر على أن يتكلّم عشر دقائق دون خطأ.

١. الدراسات السابقة

يبدو أنّه لم تنشر دراسات حول الدراسة العلميّة لأهداف تعليم اللّغة العربيّة فى إيران، وإن كانت المؤلّفات عن اللّغة العربيّة وقواعدها كثيرة جدّاً. ولكن من حسن الحظّ أقيمت فى السنوات الأخيرة أربعة ملتقيات لمديرى فرع اللّغة العربيّة وآدابها فى مدن أهواز وأصفهان وهمذان وكرمانشاه. ومن الأبحاث التى صدرت عن هذه الملتقيات: "مشاكل اللّغة العربيّة"، و"دراسة عن تعليم اللّغة العربيّة"، و"محاورة حول أهداف تعليم اللّغة العربيّة"، و"اللّغة العربيّة، المشاكل والفرص".

٢. البرمجة واللغة

ينبغى أن يقدّم تعريف عن البرمجة واللغة قبل أن نتطرّق إلى صلب الموضوع:

أ) البرمجة: على المخطّطين أن يقيموا بتحضير برمجة العمل بعد تحديد الأهداف من حيث الكميّة والكيفيّة وبعد اختيار الأساليب وترتّبها. إنّ برمجة العمل أو الإجراءات هى خطّة دقيقة للإجراءات التنفيذيّة الّتى تجب أن تتحقّق آتياً. (محسنبور، ١٣٧٧ش: ٤٣)

ب) اللغة: إنّ اللغة ليست جهازاً أو نظاماً صوتيّاً متناسقاً كما وردت فى الكتب المختلفة والمقالات التى قدّمت فى ملتقيات مديرى أقسام اللغة العربيّة وآدابها فى الجامعات الإيرانيّة،[1] بل هى استعداد ذهنىّ يحظى منه جميع أفراد البشر ولو كانوا بكما أو صما؛ ولكنّ الأبكم والأصمّ يستفيدان من الإيماء والإشارة بدل الصورة الصوتيّة،[2] فيحتظى أبناء البشر كلّهم من اللّغة، ولكنّهم يختلفون عن البعض فى نوعيّة الكلام والأداء واللهجة. ونحن لانخطئ فى اللّغة حتّى لو نادينا "حسناً" حينما نريد أن ننادى "علياً" لأنّ الخطأ الّذى حدث هنا إنّما حدث فى إظهار المظهر الخارجى؛ أى إنّنا أخطأنا فى التعبير لا فى اللّغة.

وعلى ذلک، فإنّ بحثنا هذا عندما يتكلّم عن اللّغة، ينظر إليها كمظهر خارجى من أى الكلام والأداء واللّهجة، ويعبّر عنه باللغة تناسقاً مع الكتب والمقالات الموجودة.

٣. منهج التعليم

أشرنا فى ما سبق أنّ احدى المواضيع التى من الواجب تحليلها هى "منهج التعليم". إذن فعلينا أن نحدّد المنهج المتّبع فى كلّ تخطيط علمىّ؛ لأنّ «المنهج هو الّذى يعيّن أساليب تقنيّات التعليم وهو السبب فى نجاح التعليم أو فشله.» (مهكى، ١٣٧٠ش: ١٦) ثمّ نقوم بتحديد المجال الذى يستخدم فيه ذلک المنهج، لأنّ المجال إذا كان لمؤلّفى كتب اللغة فمن الواجب أن يستفاد من "منهج تعرّف الكتابة[3]"؛ وإذا كان لأساتذة اللغة وخبرائها فمن الواجب أن يستفاد من "منهج التعرّف العملىّ[4]". (جيرال وجاليسون،١٣٦٦ش: ٣٣)

رغم أنّ المنهج بعد الطالب والأستاذ يقع فى المرحلة الثالثة من أركان الصفّ، وقبل أن يصبح عادة بإمكاننا أن نغيّره بسهولة؛ ولكن علينا أن ندقّق فى استخدام كلّ منهج لتعليم اللّغة حتّى يكون ذا دور هامّ ومؤثّر بالنسبة إلى الطالب والأستاذ. لأنّ المنهج

---

١. راجع: (داجلاس براون، ١٣٦٣ش: ١٠) و(مجموعة مقالات الملتقى الثالث لمديرى أقسام اللغة العربيّة وآدابها، ١٣٨٧ش، ص١١و١٠)

2. Sound image

3. Une methodologie delaboration

4. Une methodologie dapplication

تغييره صعب إذا استخدم وصار عادة.

«كلّما يطلب من الأساتذة أن يتركوا المنهج القديم ويدارسوا مناهجهم بالنظر إلى الأنماط الحديثة، يقاومون؛ لأنّ بين الأسلوب الحديث والأسلوب القديم تضادّاً أساسيّاً. واستنتج فايف فى سنة ١٩٢٩م أنّ العقائد الحديثة تستقرّ بطيئة والعقائد القديمة المتزلزلة مع عدم وجود محبّ تستقرّ فى تعليم اللغة بسبب كثرة التكرار؛ أى تنشد تلك الأنشودة القديمة دون أن تثير الإعجاب.» (مهكى، ١٣٧٠ش: ١٦) فعلى هذا الأساس من الواجب أن يكون لتعرّف المنهج واختياره مكانة رفيعة فى التعليم. «لأنّ كثيراً من التقدّم فى العقود الثلاثة الماضية لتعليم اللّغة فى العالم كان متأثّراً من المناهج الحديثة.» (جيرال و جاليسون، ١٣٦٦ش: ٥٥)

بعد أن تبيّنت المكانة الرفيعة للمنهج فى مجال تعليم اللغة، نشرح منهجاً واحداً وهو المنهج المباشر[١] الذى يبدو أنّه يكون أكثر إفادة، ويتّفق كبار علماء العالم على استخدامه. وللاجتناب من إطالة الكلام نغضّ الطرف عن شرح خمسة عشر منهج تعلّم اللغة نحو: منهج القراءة،[٢]منهج الترجمة،[٣] منهج النحو، منهج الترجمة والنحو[٤] و... .

٤. المنهج المباشر (methode Directe)

من جراء لمحة تاريخيّة لتعليم اللغة يتبين لنا أنّ قليلاً من الروّاد مثل كمانيوس[٥] وفرانسوا جوئين[٦] يعلّمون اللغة على أساس النحو والترجمة إلى مطلع القرن العشرين، ولكن تعليم اللغة فى أروبّا شاهد ابتكاراً بديعاً فى القرن العشرين تمثل فى استخدام المنهج المسمّى بـالمنهج المباشر. كان أساس هذا المنهج عدم استخدام اللغة الأمّ من جانب التلاميذ والطلاّب أبداً، وأن يكونوا فى الصفّ نشطاء؛ لأنّ من الواجب أن يكون التعليم باللغة الأجنبيّة مباشرة. (جيرال وجاليسون، ١٣٦٦ش: ٥٥) ويعتقد هواة هذا المنهج أنّ نتاجه لايقاس بالنسبة إلى المناهج الأخرى كـ"النحو والترجمة".

1. Directe method
2. Reading method
3. Translation method
4. Grammar.Translation method
5. Comenius
6. Francois Gouin

استقام المنهج المباشر بإقامة مؤتمر دوليّ للغات المعاصرة فى وين سنة ۱۸۹۸م، وتمّت المصُادقة على استخدام الأصول الحديثة لصفوف اللغة المتقدّمة فى مؤتمر أقيم فى لايبزيک سنة ۱۹۰۰م، وهى:

١. أن يجتنب من استخدام اللغة الأمّ فى الصفّ على قدر الإمكان.

٢. أن تكون النصوص الدراسيّة مستقاة من ثقافة اللغة الأجنبيّة التى تدرس.

٣. أن تضاف النصوص الأدبيّة الحديثة والممارسات الكتابيّة إلى التمارين.

وأعلنت وزارة التعليم العامّ لحكومة فرنسا بلاغاً رسميّاً على أنّ المنهج المباشر هو المنهج الوحيد لتعليم اللغة الأجنبيّة. وقد لقى هذا المنهج قبولا فى ألمانيا بعد دعايات أفراد من أمثال: هارتمن[١] وكهن[٢] ومزجوه بالمناهج القديمة حيث سمّى "اختيار الأحسن" إذا صحّ التعبير. استُخدم المنهج المباشر فى إنجلترا عن رغبة ونجاح فى محاولات أشخاص مثل فيندلى[٣] وتطوّر طوال سنوات ۱۸۹۹م حتّى ۱۹۲۴م. (مهكى، ۱۳۷۰ش: ۲۶)

رغم هذا كلّه استخدم "منهج الترجمة والنحو" فى أمريكا حتّى الحرب العالمية الثانية وكان من الطبيعىّ أن يكون تعليم اللغة فى أمريكا متخلّفاً بالنسبة إلى أروبّا، حتّى وثب علم اللغة التركيبيّة[۴] وثبة جبّارة بمحاولة كبار علماء اللغة مثل: سابير[۵] وبلومفيلد[۶] وحظى تعليم اللغات من تحرّيات علم اللغة أيضاً. (جيرار وجاليسون، ۱۳۶۶ش: ۵۹)

على أساس ما قيل عن "المنهج المباشر" يستفاد أنّ العلم الحقيقىّ للّغة هو العلم المباشر. إنّ الطلاب فى هذا المنهج يستمعون إلى اللّغة الأجنبيّة، ويتكلّمون، ويقرؤون ويكتبون بها، دون أن يفكّروا باللغة الأمّ أو استخدامها. يقترن فهم اللّغة الأجنبيّة وإدراكها بمساعدة مثل هذه اللّغة، والمتعلّم يعبّر عن أفكاره دون وقفة؛ وهذا هو العلم الحقيقى للّغة الأجنبيّة.

ولكن هنا يطرح سؤال هامّ هو: هل للمنهج المباشر نقص أو ضعف رغم كلّ هذه الميزات الإيجابيّة؟

---

1. Hartmann
2. Kuhn
3. Findlay
4. Le structur alism
5. Sapir
6. Bloomfield

إنّ الطلاّب حينما يتعلّمون لغة بسرعة، لاتنتهی الممارسة اللّغويّة إلا ينسونها؛ إضافة إلی هذا إنّ أنصار "المنهج المباشر" وإن يجدوا ظروفاً فی المدرسة والجامعة تشبه ظروف تعلّم اللغة الأمّ، ولكن قد نسوا أنّ التلاميذ والطلاّب فی المدرسة والجامعة يتعلّمون القواعد النحويّة للغة الأمّ أيضاً. فلماذا لايتعلّمون القواعد النحويّة للغة الأجنبيّة؟! لأنّ الّذی لايتعلّم القواعد النحويّة لايستطيع أن يلمّ باللّغة المكتوبة، فلهذا حذف تعليم القواعد النحويّة فی تعلّم اللغة الأجنبيّة عبث علی قدر جعله الأصل الأساسی للتعلّم.

لابدّ من مرافقة العلم والعمل ووضع العمل فی المرتبة العليا، إنّ مسايرة العلم والعمل وحدها هی التی تستطيع أن تنتج معطيات أفضل من معطيات المنهج المباشر. إنّ النتائج الفاشلة لتعليم اللغة الأجنبيّة تنشأ عن استخدام أساتذة اللغة منهج الترجمة و النحو الّذی كان من الواجب أن يتركوه من السنوات الماضية. ولكن بما أنّ المنهج المباشر لايكون مقنعاً أيضاً فلابدّ من استخدام منهج ثالث يكون فيه تعلّم الأصول النظرية متابعاً للمارسات العمليّة. علی الأستاذ أن يعلم ويعلّم أنّ الممارسة العمليّة فی الحوار والكتابة هی الطريقة الوحيدة للإلمام باللغة وإيجاد الصلة المباشرة بين اللغة والفكرة. من الواجب أن يخطَّط لتعليم اللغة علی أساس أن يكون علم الترجمة والنحو وسيلة لتسريع إتقان اللّغة ودوامها ولا أن يكون غاية فی نفسه. لا فضل لعلم اللّغة دون عاداته اللفظيّة ومهاراته العمليّة. (بليايف، ١٣٦٨ش: ٢١-٢٣)

«إنّ مونتان[1] يشير فی إحدی مقالاته إلی أنّه تعلّم اللغة اللاتينيّة دون تعلّم القواعد النحويّة، لأنّ أباه كان قد أجبر جميع أفراد أسرته ومعلّمه علی أن يتكلّموا باللّغة اللاتينيّة وحدها؛ ولكن مادخل مونتان جامعة دوجويين[2] - المكان الذی بدأ فيه تعلّم القواعد النحويّة - حتّی نسی اللّغة اللاتينيّة الّتی كان يتكلّم بها بطلاقة.» (مهكی، ١٣٧٠ش: ٢٠)

من الضروریّ أن يعلم الأستاذ أنّ نقص المنهج المباشر يرجع إلی انحصار هذا المنهج علی العمل، وإهمال الجانب النظریّ.

---

1. Montaigne
2. College de Guyenne

۵. سنّ المتعلّم وتحديد مبدأ التعليم ونهايته

قد أثبت علماء النفس أنّ من الأفضل أن تبدأ دراسة اللّغة الأجنبيّة من سن مبكّرة، وذلک لأن تعلّمها أسهل ودوامها أکثر. «إنّ البحوث تثبت أن المتعلّم إذا دخل البلد المضياف قبل سنّ الرشد، فهو يتعلّم لغة ذلک البلد کأبنائه. کذلک ثبت فی البحث الّذی قام به أوياما أنّ سنّ الدخول إلی البلد المضياف- لا مدّة الإقامة- هی الّتی تؤثّر فی إجادة اللّغة.»[1] (مبشّر، ۱۳۷۴ش: ۱۴) مع ذلک من الواجب أن لايتعلّم الطفل اللغة الأمّ واللّغة الأجنبيّة معاً، لأنّه يضرّ بتطوّر تنميته الکلاميّة والفکريّة کثيراً.

«إنّ تقاليد اللغة الأمّ قد ترسّخت فی الذهن فی هذه الأعوام، إذن غلبة الطفل علی البُنُيات الذهنيّة فی اللغة الأمّ صعبة، فکيف الغلبة علی التقاليد السمعيّة واللفظيّة؛ فلايمکن جعل التقاليد الحديثة للغة الأجنبيّة بدل تقاليد اللغة الأمّ. وهذه المشکلة هی المشکلة المعروفة بـالتداخل.» (جيرال وجاليسون، ۱۳۶۶ش: ۵۳)

کما يری البعض أنّ «البحث حول تعلّم لّغتين أجنبيّتين معاً يؤدّی إلی أن يدفع کلّ منهما الآخر إلی الوراء وأن يؤثّر علی عمليّة التعلّم سلباً. فمن الضروری أن يبدأ الدارس تعلّم اللّغة الثانيّة الأجنبيّة بعد اللّغة الأجنبيّة الأولی الّتی أنهی تعلّمها بسنتين أو ثلاث سنوات.» (بلياف، ۱۳۶۸ش:۲۷)

وإذا أردنا أن نحدد مبدأ لتعلّم اللّغة الأجنبيّة ومنتهاها نقول: إنّ مبدأه هو الزمن الّذی لايستفيد الإنسان فيه من التقاليد والمهارات المنطوقة. ومن الواجب أن تبدأ دراسة اللّغة الأجنبيّة من اللّغة المنطوقة إلی اللّغة المکتوبة. ونهايته هی من اللحظة التی يبدأ الدارس فيها التفکّر بتلک اللّغة. لأنّ فهم اللّغة يحدث عبر استماعها والدارس يستطيع أن يعبّر بسهولة عن أفکاره باللّغة الأجنبيّة.

وعلی الأستاذ أن يسعی إلی أن ينمی فی الطلاّب المقدرة علی التفکر باللّغة الأجنبيّة والملکة اللّغويّة. لأنّ الطلاّب لايستطيعون أن يتعلّموا اللّغة کوسيلة للتواصل إلاّ بعد أن يعقدوا بين اللّغة والتفکّر صلة مباشرة. وإنّما الصلة الحقيقيّة بين اللّغة والتفکّر يتوقّف علی

---

۱. لمزيد من الاطلاع وللتعرف علی آراء خبراء کلنبرج (Lenneberg) وکرشن (Krashen)، راجع: (نيلی بور، ۱۳۶۴ش: ۱۴-۱۳)

عدم وجود فاصل بين استماع القول وفهم معناه؛ كما يتوقّف على مقدرة الطلاّب على استخدام القواعد النحويّة لبيان أفكارهم وآرائهم.

۶. مراحل التعلّم

ورغم أنّ بلیایف یقسّم مراحل التعلّم إلى ثلاث: "توضيح الموضوع الجديد للطلاّب"، و"أخذ الطلاّب الموضوع الحديث" و"إعادة التجديد من جانب الطلاّب". (بلیایف، ١٣۶٨ش: ۵) ولكن فی الحقيقة للتعلّم خمس مراحل، هی:

١. إعادة التعرّف: القصد من إعادة التعرّف هو تمييز المتعلّم عبارة عن الأخرى، وأن يدرک أنّ الجملة المعروضة هی تكرار للجملة التی قالها المتكلّم قبلاً أو عبارة جديدة تختلف عن العبارة السابقة.

٢. المحاكاة[1]: من الواجب على المتعلّم أن يعيد فی هذه المرحلة تلک التعابير الّتی سعى إلى تعلّمها. والأفضل أن يحاكی الكلمات فی الجملة ولو كانت الجملة بسيطة، مثل: «هو طالبٌ جامِعیٌّ»، بدل حكاية الكلمة وحدها. لأنّه، أوّلاً: تعلّم الكلمة فی الجملة أبسط. وثانياً: أداء الكلمة فی الجملة طبيعیّ. وأخيرا إنّ الطالب يتعلّم المعلومات النحويّة الأساسيّة والتلفّظ معاً.

٣. التكرار[2]: إنّ العمل الرئيس فی مرحلة التكرار هو أخذ الثقل الذهنی – الرّقابة الواعية لكلّ أجزاء الجملة–من المتعلّم حتّى يخلّصه، لأنّ المتكلّم متى ما يفكّر فی مخرج الحروف، لايصل إلى سلامة البيان ولايكون مستعدّاً لأن يتقدّم نحو المرحلة الرابعة.

وإذا كنّا مجبرين فی أن نفكّر فی جميع حركات عضلاتنا حين المشی، ما نستطيع أن نمشی مرتاحين.

۴. الاستبدال[3]: على المتعلّم أن يغيّر الأنماط. على سبيل المثال بدلا من أن يعيد كلام الأستاذ كالببغاء يغيّر عبارة «هو طالِبٌ جامِعیٌّ» إلى «هی طالِبةٌ جامِعيّةٌ».

1. Imitation
2. Repetition
3. Variation

والأستاذ أيضاً بدل أن يحوّل تبديل الظروف إلى المتعلّم، عليه أن يستفيد من ثلاث ممارسات هى: أ. ممارسة الاستبدال[1] ب. ممارسة التحويل[2] ج. ممارسة التركيب[3].

٥. الانتخاب[4]: قد تعلّم المتعلّم إعادة تعرّف صوغ العبارة ومحاكاتها. وقد مارس هذا الصوغ على شكل يستطيع أن يستفيد منه تلقائيّاً دون وقفة. وكذلک قد تعلّم تبديل صوغ عبارة إلى عبارات أخرى. والآن عليه أن يتعلّم متى يستعملها. هذه المرحلة تشمل فهم المعنى والوظيفة الاجتماعيّة للكلام؛ هل تستخدم هذه العبارة فى العلاقات الرسميّة أو غير الرسميّة؟ هل هذه العبارة خاصّة لأداء الاحترام أو غيره من المقتضيات؟ (دوكمب، ١٣٦۴ش: ۶۵)

٧. مقوّمات الصفّ

المقوّمات الأصليّة للصفّ، هى: الطالب، الأستاذ، المنهج.

الف. **الطالب:** لاشکّ أنّنا نستطيع أن نؤثّر فى إقبال الطلاب ورغبتهم فى التعلم. هذا الموضوع يسهّل عمليّة التعلّم. إذا اعترفنا بأنّ الطالب هو الركن الأهم للصفّ، والغاية من إنشاء الجامعة هى تعليمه، وإذا احترمنا متطلّباته المعقولة حقّاً، عندئذ نستطيع أن نغيّر وجهة نظره إلى الدرس وفى النهاية نستطيع أن نسرّع عمليّة التعلّم.

ب. **الأستاذ:** يذهب كثير من الخبراء إلى أنّ الأستاذ هو الركن الأهمّ فى الصفّ، لأنّ الأسلوب لايكون مصيريّاً إذا لم يكن الأستاذ عالماً بالتقنيّات التعليميّة للّغة وعالما بعلم اللغة وعلم النفس. «لأنّ المنهج لايكون إلاّ وسيلة والاكتراث به يتوقّف على إجادة الأستاذ.» (مهکی، ١٣٧٠ش: ١۵) على سبيل المثال عدم مقدرة المعلّمين والأساتذة على التكلّم باللّغة العربيّة يكون من الأسباب التى أدّت إلى عدم توفيق "المنهج المباشر" لتعليم اللّغة العربيّة فى مدارسنا وجامعاتنا. وسنتكلّم عن هذا الموضوع فى موضعه.

مع أنّنا نستطيع أن نؤهّل المعلّم والأستاذ جيّداً فى زمن دراسته من حيث تعليم اللّغة، علم اللّغة وقواعد التعليم، ولكن فكرة كفاية التعاليم فى الجامعة ليست صحيحة أبداً،

---

1. Substitution drill
2. Transformation drill
3. Combinatori drill
4. Selection

خاصّة فى الفترة التى تتطوّر فيها العلوم والفنون بسرعة فائقة. فالأستاذ واجب عليه أن يسعى دائماً إلى تطوير معلوماته وفق التقنية الحديثة. على هذا فعليه تطبيق فكرة التعلّم المستمرّ التى قد كانت معروفة على لسان جستون برجه.[۱] (جيرال وجاليسون، ۱۳۶۶ش: ۵۴) لأنّ اللغة مظهر معقّد من بواطن الإنسان المذهلة بحيث لايمكن التصريح بأنّ القدرات الفطريّة والاكتسابيّة[۲] للإنسان كيف تستطيع أن تتعلّم البنية السطحيّة[۳] والبنية العميقة منها.[۴]

يقول مجد الدين الكيوانى: «إنّ براون يؤكّد على ضرورة التعلّم المستمرّ، وأنّ على الأستاذ أن لايأخذ آراء الآخرين فى حرفته كمفتاح يستطيع أن يفتح به جميع أقفاله المغلقة. بل الصحيح أن يبدى نظريّات على أساس قراءة آراء الآخرين حول تعليم اللّغة ويختبرها فى العمل.» (براون، ۱۳۶۳ش: ۱۱ مقدّمة المترجم)

ج. **المنهج:** المنهج هو الركن الثالث للصفّ وقد مرّ بنا الكلام عليه.[۵]

۸. اختيار الموضوع الدراسىّ

من الواجب أن تراعى الملاحظات الآتية فى اختيار الموضوعات الدراسيّة:

أ. يجب تكرير المواد الأوليّة للتعليم بحيث يفهمها المتعلم. فاستخدام المناهج الصالحة كالشرح، والتوضيح، وممارسات التكرار، وممارسات التحكيم والرقابة واجب فى كلّ درس ولكلّ من مراحل التعلّم.

ب. على الأستاذ أن يكون أكثر اهتماماً باللّغة الشفويّة والكتابيّة اليوميّة، لأنّ الغاية من تعليم اللّغة أن يتعلّم الدارسون تلك اللّغة الّتى يتكلّم بها الآخرون خارجاً عن المدرسة والجامعة. وعلى المتعلّمين أن يلحّنوا نغمة عالم الخارج. (جيرال وجاليسون، ۱۳۶۶ش:۲۶)

---

1. Gaston Berger

۲. لمزيد من الاطّلاع على «المقدرة الفطريّة» و أضراب «القدرات الاكتسابيّة»، راجع: (نشريه رشد آموزش زبان، « شرايط دو زبانه شدن»، رقم ۲ و۳، سنة ۶۴ و۶۵، صص ۱۲ و۱۳)

3. Surface Structure

4. Deep Structure

۵. راجع ص۳ من هذا المقال.

«لايستطيع كثير من الإنجليزيين فهم آثار شكسبير، والذين هم فی مستوی عال من الدراسة لايفهمون قسماً ممّا يقرؤون ويسمعون.» (برومفيت، ۱۳۷۴ش: ۱۹) فهل صحيح أن ندرّس آثار شكسبير حين تعليم اللّغة الإنجليزية؟! أو ندرّس مقامات الحريری حين تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها؟! قراءة الأدب عمليّة تامّة، فعلی القارئ أن يصل إلی مستوی يدرک النصوص الأدبيّة وسننها فی اللّغة الأجنبيّة الّتی يتعلّمها. إنّ تعليم النصوص الأدبيّة من النظم والنثر لدارس لغة أجنبيّة لايفيد كثيرا؛ بل علی العكس من ذلک قديخلّ بعمليّة التعلّم إخلالاً. لأنّ هذا المتعلّم ليس عنده مقدرة أدبيّة معقّدة تساعده فی فهم تلک المفاهيم ولأنّه لم تنضج قواعد قراءة الأدب فی ذاكرته بعد.

ج. من الواجب أن تنسق المواد الدراسيّة بحيث يختم كلّ جلسة من الصفّ إلی جلسة أخری. اختيار الموضوعات الدراسيّة من النصوص الحديثة تعرض الصفّ طبيعيّاً ومحسوساً، إضافة إلی ذلک يسبب فی استخدام الأستاذ الآليات الإلكترونية المتطوّرة لتسجيل الكلام وإنتاجه مرّة أخری بسهولة.

د. من الواجب أن لايستعان بالنصوص المنظومة والمنثورة القديمة لتعليم لغة أجنبيّة، لأنّ الأدب موضوع شعوریّ ومملوء بالذوق والقريحة، وبالتالی يصعب فهمه علی المتعلم الأجنبی. «حدثت حركة جيّدة بزعامة جيمز هملتن[1] وعدد آخر فی أوان القرن التاسع عشر ولكن انهزمت تلک الحركة بسبب اختيار النصوص الأدبيّة ونصوص من الإنجيل للناشئين.» (مهكی، ۱۳۷۰ش:۲۲)

هـ «اختيار قواعد النحو يتوقّف علی كميّة استخدامها فی اللّغة وحوائج المتعلّمين.» (أبوطالبی، ۱۳۷۲ش: ۲۰) علی سبيل المثال ليس من الضروری أن ندرس المفعول معه فی المرحلتين الأولی والمتوسطة. وأخيرا لدی القيام بتأليف الكتب الدراسيّة للمستويات الدراسية المختلفة الجامعة لابدّ من الاهتمام بسن المتعلّم، ومستواه، وحوائجه، والحيز الزمنی المتوافر للتدريس.

1. James Hamilton

٩. تعليم اللّغة العربيّة فى إيران

ذكرنا فى ما سبق أنّ تعليم اللّغة الأجنبيّة يجب أن يكون على أساس تخطيط علمىّ وشرحنا عدداً من أصوله نحو منهج التعليم ولكن السؤال الذى يطرح هنا هو: هل يتمّ تعليم اللّغة فى إيران على أساس تخطيط علمىّ أم لا؟

والحق أنّ تعليم اللّغة العربيّة فى إيران لايتم على أساس تخطيط علمىّ صحيح، وأنّ تعليمها فى المدارس والجامعات الإيرانية، رغم تواجد عدد من المعلّمين المشفقين والأساتذة الأفاضل، لم يلق نجاحاً تاما لحد الآن. ومع أنّه لايمكن استقصاء تام لجميع الأسباب المؤدية إلى ذلک، إلا أننا ندلى بدلونا فى هذا المجال مستفيدين فى ذلک بما هو موجود فى العالم اليوم من تخطيط علمى لتعليم اللّغات الأجنبيّة، ونقارنه بما يجرى فى بلادنا.

إنّ الأساليب القديمة تحتاج إلى التطوير والتحسين على مرّ الزمن، حتّى تستطيع مقاومة الأساليب الحديثة. على سبيل المثال إنّ تعليم اللّغة الثانية على أساس المناهج المنسوخة مثل: "الترجمة والنحو[1]" قد أقصى منذ سنوات من مناهج التدريس فى جامعات العالم الغربى؛ لكنّها كانت ولاتزال تسود على نظامنا التعليمى ومناهجنا الجامعية. ورغم أنّنا أدركنا بأنّ هذه الأساليب لاتلبّى حاجاتنا فى تعليم اللّغة الثانية إلا أنّنا نستخدمها اليوم دون أدنى تغيير أو تطوير.

«يقول أولين هج (وهو الذى يؤكد على مضار القواعد النحوية فى عملية تعليم اللغة)[2]: كان تعليم اللّغة الثانية على أساس منهج تعليم القواعد النحويّة حتّى زمننا هذا، وعلى أساس هذا المنهج، كان المتعلّم يتعلّم بناء الجمل والعبارات بهذا المنهج، وبعد ذلک يتعلّم كيف يستخدم هذه العبارات فى حديثه بعد فترة طويلة، بينما من المفيد عكس ذلک، أى أن يتعلّم الدارس المحادثة فى البداية والقواعد النحويّة بعدها.» (براون، ١٣٦٣ش: ٢٣٩، بتصرّف)

إنّ أساليب التعليم تخلق، وترتقى، وتضعف وتزول، وإنّ صمود منهج واحد أمام مناهج أخرى يحتاج إلى الدراسة، وإزالة الجوانب السلبيّة وتقوية الجوانب الإيجابيّة.

1. Grammar Translation Metod
2. Evelyn Hatch

وللجامعات دور هامّ فى التحديث، والتوسيع وإيجاد الحيويّة لهذه المناهج التعليميّة؛ فالجامعات مراكز مهمّة وحديثة لإنتاج العلم والنهضة الإلكترونيّة وهى تلعب دوراً أساسياً لاينكر. وإنجاز هذا المشروع من قبل المراكز التعليميّة العليا يقتضى أن يكون الأساتذة فيه مجدّين ومبدعين وعلى صلة وثيقة بالجامعات الناجحة فى العالم للتمتّع من المناهج التعليميّة الحديثة.

ولكن مع الأسف الشديد تختصر مسألة "الإبداع" فى جامعاتنا على علوم الهندسة والطبّ وما شاكلهما حيث نستطيع أن نقول إنّ الكتب التى أُلّفت قبل سنتين فى الطب والهندسة والحاسوب لاتفيدنا حالياً بينما أنّ "الإبداع" فى العلوم الإنسانية أهمل منذ القرون حتّى الآن، وكأنّه أصبح نسيّاً منسيّاً.

فعلينا أن ندرک أساب التخلّف فى نظامنا التعليمى، فما هو السبب فى أنّ الطالب الّذى قد أمضى عشر سنوات متوالية من عمره فى تعليم اللغة العربية لايستطيع أن يقرأ نصّاً عربيّاً غير مشكّل، كما أنّه لايقدر أن يتكلّم عشر دقائق دون خطأ. وللأسف فى بعض الأحيان لايستطيع المتعلّم أن يقرأ النصّ المشكّل للقرآن الكريم. ربّما السبب الرئيس فى هذا الفشل الفاضح هو أنّنا نُعنى بتعليم القواعد الصرفيّة والنحويّة فقط، وفى نهاية الفصل نقيم امتحانا فى إطار أسئلة مثل: ماذا يكون اسم الفاعل أو اسم المفعول لهذه الكلمة؟ دون أن ندخل التلميذ أو الطالب عمليّاً فى تطبيق تلك القواعد على النصوص، فينسى المتعلّم كلّ ما تعلّمه بعد شهرين أو أكثر فى حين أنّه قد حصل على درجة عالية فى الامتحان. وليس معنى هذا حذف دروس كالنحو والصرف والبلاغة من المواد الدراسيّة، بل الغرض أن لايكون الأستاذ متكلّماً وحده فى الصفّ حتّى يكون درسه عمليّاً.

عندما يتحدث الأستاذ وحده، ويعترى الوجوم و السكوت الطلاب جميعا يكتب على عملية تعليم اللّغة بالفشل والإخفاق. وأسباب هذا الإخفاق هى:

أ. أنّ الدروس والقواعد العربيّة طوال المرحلة الإعداديّة والثانويّة حتّى الجامعيّة تكرار فى تكرار تقريباً وتختلف قليلاً فى المرحلة الثانويّة بالنظر إلى الإعداديّة، وفى الجامعة بالنظر إلى الثانويّة. من الواجب أن تقوم عصبة من مؤلّفى الكتب الدراسيّة وأساتذة الجامعة بتأليف كتب تعنى بتعليم اللّغة العربيّة مع نظرة شاملة إلى المراحل

الإعداديّة والثانويّة والجامعيّة فی مشروع مستقبلی تحذف فيه التكرارات ويحقّق فی كلّ مرحلة متوقّعاته الخاصّة.

ب. أنّ الصرف والنحو يشغلان أكبر حيز فی الكتب العربيّة فی المرحلتين الإعداديّة والثانويّة، وهی تفتقر إلى المحادثة. لايتكلّم المعلّم فی المدرسة بالعربيّة أبداً وقليل من الأساتذة يتكلّمون بالعربيّة فی الجامعة حيث يكون الصفّ مملاً ولاتكون عمليّة التعليم ملكة فی ذهن المتعلّم.

إذا تحدث المعلّم والأستاذ فی الصفّ بالعربيّة، يسمع التلاميذ والطلاّب مئات كلمة عربيّة فی كلّ حصة؛ وهم يرغبون فی التكلّم بالعربيّة على مرّ الزمن بالتدريج؛ على أن نجبرهم أن يتكلّموا بالعربيّة.لأنّهم يجبرون أن يتكيّفوا مع ظروف الصفّ بحيث عندما يدخلون الصفّ يشعرون بأنّهم قد دخلوا بلدا عربيا. القيام بهذا الأمر فی الأشهر الأولى صعب؛ ولكن لاشكّ فی أن النجاح حليفنا إذا ما اصطبرنا عليه.

تشير الدراسات المتقدّمة إلى أنّ أحداً من الصفوف فی كلّ مدرسة يختصّ بتدريس اللّغة العربيّة أو الإنجليزيّة طوال الأسبوع. هذا يساعد على مقدرة التلاميذ على المكالمة مساعدة لاتنكر.

ج. إنّ السؤال الذی يواجهه دائماً مدرّس اللّغة العربيّة هو «ما هی فائدة دراسة اللّغة العربيّة؟» وذلک ناتج عن عدم تبييننا فوائد دراسة هذه اللّغة والمهن المرتبطة بها. وفی أكثرالأحيان لايتلقى التلاميذ جواباً دقيقا؛ فيذهبون إلى أنّه لا فائدة لها ولايشعرون بباعث لتعليمها.

من الواجب أن نشعر بالمسؤوليّة إزاء المنافع ورؤوس الأموال الوطنيّة خاصّة المقدرات الخفيّة فی باحثی العلم، وأن نغيّر حافز التعليم المتمثل فی الحصول على الشهادات الجامعية إلى ابتغاء العلم كفضيلة. يجب أن يشرح جميع فوائد هذه اللّغة والإمكانيات الموجودة فيها للمتعلمين، والمهن الناتجة عن تعلم العربية و... .

۱۰. التغييرات المطلوبة لتعليم اللّغة العربيّة فی المدارس والجامعات الإيرانية

بعد الحديث عن وجوب تخطيط علمی لتعليم اللّغة على أساس المناهج الحديثة، وبعد الإلمام ببعض المشاكل والنواقص التی تواجهها عملية تعليم اللّغة العربيّة فی إيران،

تذكر التغييرات المطلوبة لرفع هذه المشاكل والنواقص في أربعة مجالات:

۱. ضرورة التغيير في مناهج تعليم اللّغة في إيران، واستخدام منهج هو خليط من المحادثة والقواعد والترجمة مع التركيز على "المنهج المباشر"، مراعيا النقاط التالية:

– أن يتكلّم الأستاذ في الصفّ بالعربيّة.

– أن يتكلّم الطلاّب مع الأستاذ بالعربيّة من الفصل الثاني.

– أن يلتزم الطلاّب بالتكلم بالعربيّة من السنة الثانية في داخل الجامعة وخارجها.

۲. لتكن المواضيع الدراسيّة موافقة مع أهداف تعليم اللّغة العربيّة، وأن تراعى الملاحظات التاليّة:

– أن لاتكون الموضوعات الدراسيّة للمرحلة الإعداديّة والثانويّة والسنة الأولى من الجامعة أدبيّة.

– أن تشتمل النصوص الدراسيّة على المسائل اليوميّة والثقافيّة والعادات والتقاليد السائدة في البلاد العربيّة مع الصور الخاصّة بها بحيث تؤثّر على المتعلّمين فكريّاً ونفسيّاً.

– أن تكون النصوص صالحة للفهم وللمراحل التعليميّة المختلفة ومناهجها.

– أن ترتّب النصوص ترتيباً علميّاً.

– أن تختار القواعد حسب تقدير استخدامها في اللّغة الأجنبيّة.

۳. الأمكنة التعليميّة:

– أن يصدر أمر إداريّ من جانب وزارة التربية والتعليم إلى دائرة التحديث والتوسيع للمدارس ببناء مختبر لتعليم اللّغة العربيّة والإنجليزيّة في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة.

– كما يقول هيتون[1]: «الآلات المساعدة للتعليم جسر بين الصفّ والعالم الخارج.» (Murcia.Marianne Celce ۱۳۷۳ ش: ۴) يلزم استعمال الآلات السمعية والبصريةَ لتعليم اللّغة العربيّة.

۴. الأستاذ:

1. Heaton

– أن لايتحدث الأستاذ فی الصفّ وحده وأن يشارک الطلاّب فی الصفّ.
– أن يهتمّ الأستاذ بالمطالعة والدراسة يوميّاً ويستفيد من الإبداعات الحديثة لتعليم اللّغة ويطّلع على المناهج الجديدة فی التدريس.

النتيجة

يواجه نظام تعليم اللّغة العربيّة فی إيران تحدّيات حاسمة لأنّه يركّز فی الأغلب على المنهج المنسوخ (الترجمة والقواعد)، ولأنّ الأساتذة يتكلّمون فی الصفّ بالفارسيّة. على صعيد آخر يشمل القسم الكثير من مواضيع هذا الفرع الدراسی النصوص الأدبيّة القديمة فی حين أنّ المناهج العلميّة لتعليم اللّغة الأجنبيّة تعتمد على اختيار نصوص دراسيّة تحكی الحياة اليوميّة والثقافة المعاصرة للبلاد التی تدرس لغتها.

قد أدّت هذه المشاكل إلى أنّ الطلاب لايستطيعون أن يتكلّموا بالعربيّة أو قراءة نصّ غير مشكّل بعد انقضاء إحدى عشرة سنة فی تعليم اللّغة العربيّة فی المراحل الإعداديّة والثانويّة والجامعيّة.

رغم أنّ معهد إيران للغات قد استطاع أن يخطو خطوات سديدة فی هذا المجال باستخدام التقنيّات الحديثة فی التعليم إلا أن هذه المساعی لم تلق نجاحا باهرا، وذلک لأن التغلب على العراقيل والتحديات الموجودة يتطلب التواصل العلمی فيما بين الأساتذة الجامعيين، ويقتضی عمل الزمرة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

براون، اچ. داگلاس. ۱۳۶۳ش. *اصول يادگيری وتدريس زبان*. ترجمه مجد الدين كيوانی. تهران: چاپخانه مجتمع دانشگاهی ادبيات وعلوم انسانی.

برومفيت، كريستوفر. ۱۳۷۴ش. *«مهارتهای خواندن ومطالعه ادبّيات در زبان خارجی»*. نشريه رشد تكنولوژی آموزشی. انتشارات كمک آموزشی سازمان پژوهش وبرنامه ريزی.

بليايف، ب. و. ۱۳۶۸ش. *روانشناسی آموزش زبان خارجی*. ترجمه امير فرهمندپور. تهران: انتشارات سايه.

دوکمپ، دیوید. ۱۳۶۴ش. *زبانشناسی وآموزش زبانهای بیگانه*. ترجمه حسین مریدی. مشهد: مؤسسه چاپ وانتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

فرد، رینی. ام اگون دی ین. ۱۳۷۰ش. *«اصول برنامه ریزی درسی»*. ترجمه دکتر احمد به پژوه. **نشریه رشد تکنولوژی آموزشی**. انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش وبرنامه ریزی. سال هشتم. شماره ۳.

ژیرار، دنی. ۱۳۶۵ش. *زبانشناسی کاربردی وعلم آموزش زبان*. ترجمه گیتی دیهیم. تهران: انتشارات سایه.

گالیسون، روبر و دنی ژیرار. ۱۳۶۶ش. *زبانشناسی کاربسته وعلم زبانآموزی*. الله وردی آذری نجف آباد. مشهد: مؤسسه چاپ وانتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

گروه زبانشناسی کاربسته وآموزش زبانها. ۱۳۶۴ش. *قلمرو زبان فارسی وآموزش زبانهای بیگانه*. مشهد: مؤسسه چاپ وانتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

مبشّر، رضا. ۱۳۷۴ش. *عامل سن وفراگیری زبان بیگانه*. **نشریه رشد تکنولوژی آموزشی**. انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش وبرنامه ریزی. شماره ۴۰.

محسنپور، بهرام. ۱۳۷۷ش. *برنامه ریزی آموزشی*. تهران: انتشارات مدرسه. چ ۲.

مهکی، ویلیام فرانسیس. ۱۳۷۰ش. *تحلیل روش آموزش زبان*. ترجمه حسین مریدی. مشهد: مؤسسه چاپ وانتشارات آستان قدس رضوی.

نیلیپور، رضا. ۱۳۶۴ش. *شرایط مطلوب دو زبانه شدن*. **رشد آموزش زبان**: نشریه گروه زبانهای خارجی. انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش وبرنامه ریزی. شماره ۳ و ۲.

وسایل کمک آموزشی وکلاس درس. ۱۳۷۳ش. *رشد آموزش زبان: نشریه گروه زبانهای خارجی*. انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی. شماره ۳۹.